

REFERÁTY A RECENZE

PŘÍSPĚVEK K DĚJINÁM STŘEDNÍHO ŠKOLSTVÍ NA SLOVENSKU

Sto rokov vo vývoji slovenského gymnázia v Martine (1867—1967). Pamätnica. Bratislava—Martin 1967, 600 stran. Recenzovali P. Vajcik a Z. Jesenská.

Jádrem sborníku je studie J. Máteje Martinské gymnázium a jeho místo v dějinách slovenského školstva (s. 9—168). Na Mátejovu studii, kterou možno hodnotit přísnými měřítky vědecké práce a která se zabývá obdobím 1867—1875, navazují studie, které odpovídají měřítku průměrných příspěvků ve sbornících tohoto druhu. Je to studie V. Šetkové Martinské gymnázium v letech 1919—1938 (s. 169 až 200), J. Šabršúla Martinské gymnázium v období Slovenského štátu (s. 201—222), V. Bukovského Martinské gymnázium v letech 1945—1953 (s. 223—262) a J. Šabršúla a M. Gnypové Súčasná obdoba školy (s. 263—286). Studie jsou doprovázeny bohatou částí, věnovanou vzpomínkám profesorů a žáků. Ta je uzavřena ukázkami z profesorského a studentského humoru. Jde o příkladně vypravenou publikaci.

Studie J. Máteje je uvedena stručnými poznámkami metodologického rázu. V těchto poznámkách i ve vlastní studii a závěrech zaujímá zvláštní místo hledisko historicko-srovnávací, které umožňuje hodnocení úlohy martinského gymnázia ve vývoji slovenského středního školství na základě srovnání s počátky a rozvojem prvního mateřského gymnasia v Revúci (1862) a mateřského gymnasia v Kláštorci p. Znievom (1867). Autor provedl cenné zhodnocení dosavadní literatury předmětu, která se slibně rozvinula v období předmnichovského Československa i po r. 1945 [církevně historické aspekty O. Škroviný z r. 1929, pokus o komplex-

nější hodnocení historika pedagogiky a pedagoga J. Čechetky z r. 1939, pohled historika na některé dílčí problémy slovenského školství v knize F. Bokesa Dejiny Slovenska a Slovákov z r. 1946]. Na základě nového materiálu pramenného, zejména archivního [Literární archiv Matice slovenské v Martině, Státní slovenský ústřední archiv v Bratislavě, archiv evang. a v. turč. seniorátu v Martině], výročních zpráv a periodického tisku vytvořil syntetický obraz počátků této významné slovenské střední školy nejen po stránce vnější, ale i vnitřní, tj. věnoval mimořádnou pozornost průběhu pedagogického procesu ve škole i činnosti profesorů a studentů mimo školu. Při rozboru sociální struktury studentů uplatnil i některé aspekty sociologické.

Počátky mateřského evangelického gymnasia v Martině jsou zasazeny do celkové atmosféry vzestupu slovenského politického a kulturního života v šedesátých letech. V r. 1861 bylo formulováno Memorandum slovenského národa, jež obsahovalo požadavky i v oblasti školské, v r. 1863 byly položeny základy Matice slovenské a v letech 1865—1867 vyvinula pokroková buržoazie a maloburžoazie úsilí o založení gymnasia v tomto »nekorunovaném« hlavním městě Slovenska. V duchu ideálů L. Štúra a jeho žáků a v duchu svérázně se utvářející »martinské kultury« bylo rozvinuto úsilí o cílevědomý program v oblasti školské politiky, v němž specifické místo měly právě problémy středního školství. Gymnasium bylo založeno

bez podpory státních institucí a činitelů z příspěvků uvědomělých »národovců«, evangelických duchovních, lékařů, obchodníků, řemeslníků, učitelů a profesorů jako zdroj výchovy vlastní inteligence. Návrh G. Dérera, který směřoval k prohloubení pedagogických výsledků školy, měl na mysli dvě větve, vlastní gymnasium a větev reálnou. V r. 1875 byly slibné počátky martinského gymnasia násilně přerušeny zásahem polofeudálních a šovinisticky smýšlejících úředních činitelů, který byl bohužel podporován také částí slovenské veřejnosti. Založení, rozvoj a zejména uzavření gymnasia v r. 1875 mělo ohlas v českých zemích i mimo střední Evropu (Francie). Národní listy v Praze v č. 29 z roku 1875 uveřejnily smuteční oznámení a vyzvaly české střední školy, aby pomáhaly při výchově slovenské inteligence. Významná byla účast českého učitele J. Kadavého při utváření pedagogické koncepce martinského gymnasia.

Gymnasium, které bylo po marných pokusech v druhé polovině 19. a počátkem 20. století obnoveno v r. 1919 jako reálné gymnasium V. Paulinyho-Tótha, navázalo programově na tradici let 1867—1875, stalo se postupně jednou z nejkvalitnějších středních škol na Slovensku a zachovalo si hrdou tvářnost i v těžkých letech klerofašistického režimu. Významný byl jeho podíl v počátcích Slovenského národního povstání v r. 1944.

Sborník je cenným příspěvkem k dějinám středního školství na Slovensku. Přináší materiál pro dějiny učitelstva. Máme-li na mysli vztahy dějin pedagogiky a pe-

dagogiky, je cenným poučením o průběhu pedagogického procesu a o vztazích mezi učiteli a žáky. Je příspěvkem k dějinám česko-slovenských vztahů. Přerůstá významem dějiny školství a je příspěvkem i k dějinám kultury.

Je zcela pochopitelné, že se sborník soustředil především na hodnocení historie prvních let martinského gymnasia. Přesto však disparita mezi příspěvkem J. Máteje a ostatními studiemi působí poněkud rušivě.

Ve sborníku postrádáme širší kontakty vývoje středního školství na Slovensku s vývojem středního školství v ostatní Evropě. Historicko-srovnávací zřetel je příliš uplatněn jen ve vnitřních slovenských poměrech. Tak se hodnotící měřítka leckdy dostávají do situací, kdy hrozí přecenění domácí problematiky na úkor situace v zahraničí, zejména v 60.—70. letech 19. století v západní Evropě. Spojitosti mezi evropskou a středoevropskou problematikou středního školství, jež bylo mimořádně důležitým činitelem ekonomického, společenského a kulturního rozvoje, znemožňují vidět obecné i dílčí problémy tohoto školství jen v provinčních rozměrech. Úvodní studii by prospělo též ještě soustavnější a hlubší srovnání stavu středního školství v českých zemích se stavem na Slovensku.

Sborník byl vydán k celostátním oslavám 100. výročí martinského gymnasia, jež vrcholily v Martině za účasti presidenta republiky a ministra školství ve dnech 26. a 27. srpna 1967.

J. Cach

František Holešovský

CIELE ESTETICKEJ VÝCHOVY A ICH KONKRETIZÁCIA

SPN Bratislava 1967, stran 264, I. vydání.

Knižní studie Františka Holešovského, jejíž téma (jak autor uvádí v předmluvě) bylo zahrnuto do státního plánu výzkumu na léta 1963—1965, navazuje na dosavadní autorovy teoretické práce v oblasti este-

tické výchovy. Jsou to zejména dvě předchozí publikace »K systému estetické výchovy na národní škole« (1960) a »Výchova estetického vztahu k práci« (1962 a 1964), jejichž je završením.

Nový Holešovského spis řeší otázku výchovných cílů v estetické výchově jako složce a principu pedagogického procesu a otázku jejich realizace v podmínkách naší základní školy. Zpracování tohoto problému si vyžadovalo specifický přístup k látce z hlediska filosofie výchovy, estetiky a psychologie i zvláštní zřetel k analýze heuristického materiálu opřený o srovnávací historickou metodu.

Autor vyšel z co možná široké koncepce estetickovýchovného procesu, zahrnuv do jeho obsahu — v soulase s pokrokovými tendencemi naší i sovětské pedagogiky — nejen umění, ale i sféru estetických jevů mimouměleckých. Avšak oproti dosavadním konvencím chápe vlastní výchovu uměním jako »logický předstupeň estetické výchovy v oblasti vztahů mimouměleckých« (141), což podrobně v práci zdůvodňuje. Je si však na druhé straně vědom významu výchovy uměním a »k umění« jako výrazné a určující složky estetické výchovy, jakož i skutečnosti, že dynamika vývoje estetického ideálu a estetických vztahů v umělecké oblasti by se měla zákonitě odrazit v pedagogické práci školy, kterou nelze petrifikovat.

Moderní doba vnesla totiž nová hlediska do tradičních uměleckých oblastí a dala vznik novým uměleckým druhům, jejichž estetickou problematiku je třeba zkoumat, analyzovat, třídit. Z tradiční klasifikace umění se vydělily obory, jejichž specifické znaky jsou v nemalé míře podmíněny moderní technikou. Vznikl zvláštní druh rozhlasového a televizního umění, měnila se forma i funkce některých literárních, hudebních a výtvarných žánrů, umělé světelné zdroje se staly tvárnými prostředky kinetického umění ve sféře výtvarné atp. V této souvislosti vyvstala řada sporných otázek, týkajících se někdy samé podstaty umění. Proto je správný autorův požadavek, aby škola respektovala »prvek novosti« v uměleckém díle, aby vychovávala »mladou generaci k soustavné a po celý život trvající potřebě styku se současným uměním« (70) a tím respektovala základní princip výchovy, zásadu úzkého sepětí školy se životem.

Holešovského spis je rozložen do tří celků.

V části první se autor soustředil na rozbor základní problematiky cílů estetické výchovy, upozornil na její koncepční nejasnost, na libovůli ve výkladu základních pedagogických kategorií i na potřebnost řešení této otázky z hlediska výchovných cílů vyspělé socialistické společnosti. Poněvadž cíle, obsah i úkoly estetické výchovy jsou závislé i na předmětu a obsahu estetiky (11) věnoval stručnou kapitulu rozboru některých, zejména sovětských estetických koncepcí. Zabýval se pak podrobněji, v souvislosti s Váňovým tříděním, vztahem pojmů estetická výchova a umělecká výchova. Na základě průkazné argumentace dospěl k závěru, že nelze pojem »estetická výchova«, jako nadřazený a obsahově širší, nahradit pojmem »výchova umělecká«. »Nejsou pro to vytvořeny předpoklady ani ve výchovné teorii, ani v praxi a zavinilo by to i prohloubení rozdílů v oblasti mezinárodní terminologie.« (20) Dále věnoval pozornost třem problémům, které mají v praxi estetické výchovy zásadní význam, a to otázce vztahu estetické výchovy k věkovým zvláštěnostem dětí a mládeže, otázce výchovy nadaných jedinců a jejich pedagogických perspektiv a otázce kulturně estetické autoregulace vývoje osobnosti. Neméně podnětnou je další kapitola, ve které se Holešovský zamyslel nad vztahem cíle a obsahu estetické výchovy z hlediska naší společenské skutečnosti a kladl si otázku, které oblasti lze zahrnout do estetického vztahu člověka k realitě a které formy tohoto vztahu jsou důležité vzhledem k ideálu všestranně rozvíté lidské osobnosti. »Cílem estetické výchovy v socialismu a v komunismu nemůže být pouze výchova estetického vztahu k umění« — říká autor, (33) ale i estetického vztahu k přírodě, k práci a ke společenskému jednání a chování. Tento vztah je ovšem hájemstvím psychologie a proto další kapitola je převážně věnována rozboru estetického vnímání a estetického prožitku a srovnání některých základních psychologických a estetických koncepcí.

starších i novějších, se zřetelem k stanovení cílů estetické výchovy a k jejich konkretizaci. Poté autor upozornil na rozpor mezi některými formulacemi cílů estetické výchovy v odborné literatuře, na nedostatek jejich konkretizace a pokusil se stanovit výchozí hlediska, která by vedla k řešení položené otázky. První část uzavřel kapitolou, ve které analyzoval vztah prostředků a cílů estetické výchovy.

Druhá část Holešovského spisu pojednává o dvou tématech. První se týká odrazu cílů estetické výchovy v historickém vývoji novodobého předmarxistického a marxistického pedagogického a estetického myšlení. Jde o přehled a rozbor nejdůležitějších estetickovýchovných směrů od druhé poloviny 19. století po dnešek, se zvláštním zřetelem k naší a sovětské skutečnosti. Autor byl při zpracování tohoto oddílu veden myšlenkou, že historické hledisko umožní pochopit nejen dynamiku vývoje názorů na estetickou výchovu, ale i vztahy a souvislosti mezi společenskou skutečností, vývojem umění a výchovnými cíli, které si společnost klade. Výrazně tu vystupují zejména názory Hostinského, Krupské, Makarenka a Zdeňka Nejedlého. Zatímco téma první zachycuje v obecných rysech vývoj estetickovýchovných idejí aniž zvlášť přihlíží k jednotlivým úsekům estetickovýchovných činností, téma druhé, zabývající se otázkami výzkumu, je zaměřeno ve své konkrétní části převážně k výchově výtvarné. Autor podrobně sleduje vývoj výzkumných prací dětského výtvarného projevu, registruje závěry Kretschmarovy, Sternovy, Kerschesteinerovy, Claparédovy a zejména Meumannův »koordinující význam« v této činnosti, uvádí Bechtereovův pokus z roku 1913, »který co nejlhlouběji analyzuje hlediska dětské kresby« (104), i výsledky experimentace Vallonovy, Lurčatové a Ghesquière-Dierickxe z poslední doby. Zabývá se dále otázkou výzkumu nadání a rozdílů ve výtvarných schopnostech dětí, zaznamenává psychologickou analýzu dětské kresby v pokusech Meumannových a výsledky výzkumů R. Lindnera, L. Nagyho, G. Pavlo-

viče aj. Seznamuje čtenáře s výzkumy některých specifických okruhů výtvarné činnosti a zájmů dětí (Krötsch, Matz, Dück, Katzaroff, Čermák, Ondrůjová aj.), s výzkumy pedagogického vedení výtvarné činnosti (Ignatiev aj.) a s výzkumy, pozorování výtvarných děl, vedenými např. Schmidtem, Müllerem, Dehningem, Schrenckem, Dessoirem i výzkumníky našimi a sovětskými.

Třetí část Holešovského spisu se obírá otázkou konkretizace cílů estetické výchovy v učebních a výchovných normách. Autor vychází při stanovení konkrétních cílů estetické výchovy z formulace osnov (145 a násl.), upozorňuje na důležitost mezilaborových vztahů např. hudební a literární výchovy, nadhazuje otázku »základního učiva« v estetické výchově v souvislosti s vývojem estetické teorie a umělecké praxe, zabývá se postupně jednotlivými estetickovýchovnými disciplínami, otázkou užití estetického hlediska ve vyučovacím procesu ostatních předmětů ZDŠ i začleněním nových uměleckých druhů do soustavy školního vzdělání. Upozorňuje na potřebu široce založeného sociologického průzkumu (144), který by mohl vnést nové zřetele do vědeckého stanovení obsahu estetické výchovy, zamýšlí se nad otázkou pohybového umění, jemuž náleží v klasifikaci uměleckých druhů místo v základní řadě a které je školou v podstatě ignorováno, značnou pozornost věnuje otázce tvořivé činnosti dětí a mládeže i široké problematice mimouměleckých estetických vztahů v souvislosti s konkretizací cílů estetické výchovy v povinné škole. Ve zvláštní kapitole jsou pak probírány otázky estetické výchovy v normách výchovné práce mimo vyučování, tj. v oblastech, »v nichž vyučovací proces sám nemůže být rozhodující«, (202) a které jsou začleněny do »Nástinu osnov výchovné práce«. Autor tu nadhazuje další řadu otázek, které by si pro svoji aktuálnost vyžadovaly konkrétního řešení. Posléze se zabývá mezipředmětovou koordinací estetickovýchovných hledisek v procesu školní práce jako jedním z prostředků k dosažení cíle estetické výchovy.

Jde tedy o velkou šíři otázek, na jejichž aktuálnost autor upozorňuje v podrobné konfrontaci názorů našich i zahraničních odborníků a které srovnává, třídí a analyzuje z hlediska marxisticky orientovaného pedagoga. Tím, že otevírá řadu problémů v souvislosti s tematikou, přispívá jeho studie nejedním podnětem k rozvíjení výzkumné experimentální práce na jednotlivých úsecích estetické výchovy.

Autor je si ovšem vědom, že nemohl vyčerpat všechny otázky, vztahující se k cí-

lům estetické výchovy, že např. problematika vztahu cíle, úkolů a obsahu výchovy i v jejich obecném vymezení je dosud plná nejasností a že pedagogickou teorii tu čeká ještě mnoho další práce. Ale již samotná skutečnost, že se pokusil osvětlit problém ze širších společenských hledisek, že jej ukázal v nových souvislostech, znamená významný přínos naší estetickovýchovné teorii.

B. S. Urban

František Kozel

K MATERIALISTICKÉMU POJETÍ VÝCHOVY

SPN, Praha 1966, 158 stran.

Kozlova studie patří svou tematikou k několika málo novějším publikacím, které se zabývají vztahy a souvislostmi problematiky pedagogické a filosofické.

Studie si klade za cíl »vysvětlit výchovu z hlediska možností, které pro rozvoj člověka přinesl revoluční boj dělnické třídy a jehož výsledkem je socialistická společnost« a podat »celkový pohled na výchovu z hlediska vědecké koncepce člověka, společnosti a světa, tj. z hlediska marxistické filosofie« (str. 7).

Podívejme se podrobněji na některé cíle a závěry jednotlivých kapitol. První dvě kapitoly, které mají název Historie člověka jako východisko zkoumání výchovného procesu a Člověk jako výsledek vlastní životní aktivity, hovoří při výkladu pojetí člověka v procesu výchovy o nutnosti spojení hlediska ontogenetického a fylogenetického, vývojového a filosofického. Snad vzhledem k malému rozsahu obou kapitol je však použití zmíněných hledisek spíše ilustrací než analýzou individuálního a společenského vývoje člověka. (Porozumění textu ztěžuje Kozlův způsob vyjadřování myšlenek a poněkud svérázné chápání a charakterizování pojmů. Tak se např. na str. 36 říká: »Výchovu jsme zatím vymezili jako řízení životní aktivity člověka a vytváření tako-

vých podmínek jejího rozvoje, aby se formoval takový člověk, jakého potřebuje naše společnost.«) Závěry obou kapitol působí spíše jako postuláty než jako odhalení vnitřní logiky problematiky. Kozel píše: »Sledovali jsme historii člověka, jak se vyvíjela nejprve již v nevědomé činnosti organismů v jejich vzájemném působení s prostředím; potom se vyvíjela v procesu vědomé činnosti lidí tvořících kulturu a společenské vztahy; konečně jsme si ukázali, že se již vytvořily podmínky pro to, aby se aktivita člověka stala uvědomělou. To je nejdůležitější závěr této kapitoly, protože uvědomělá aktivita člověka má být také výsledkem výchovného procesu« (str. 18). A v závěru druhé kapitoly: »Žádoucí mravně sociální aktivita je totiž v naší společnosti aktivita, uvědomělá. Je to aktivita, která mimo jiné předpokládá dosažení žádoucího stupně vzdělání« (str. 34).

Kapitola III, Vymezení výchovného procesu, která je podle autora těžištěm práce, má dvě části: první, nazvanou Hlavní typy a kvality výchovného procesu, a druhou s názvem Podstata výchovného procesu. Výchovná činnost je zde chápána jako »řízení procesu formování člověka vzhledem k dosahování jeho společensky žádoucích výsledků« (str. 71). Komunis-

tická výchova je charakterizována jako »řízení životní aktivity člověka« (str. 141). Výchovný proces je rozdělen na tři hlavní typy — přímé, nepřímé výchovné působení (učení) a nepřímé výchovné působení — a rozeznávají se u nich různé kvality, (např. tři kvality péče) v souvislosti s tím, jaké cíle ten který druh výchovného procesu plní; tyto cíle jsou děleny na učební, vzdělávací a výchovné, přičemž cíle učební jsou nejnižší kvality a cíle výchovné kvality nejvyšší. V části věnované úvahám o podstatě výchovného procesu se hovoří o vztazích mezi procesem učebním, vzdělávacím a výchovným v užším smyslu, a dochází se k názoru, že je třeba 1. rozlišovat proces výchovný a proces vzdělávací, 2. proces výchovný nadřazovat procesu vzdělávacímu.« (str. 145). Neobvyklé je také rozlišení výchovné činnosti na činnost cílevědomou a uvědomělou. Taková činnost výchovná, kterou se dosahuje cílů učebních a vzdělávacích, je činnost cílevědomá, výchovná činnost, kterou se dosahuje cílů výchovných, je činnost uvědomělou. A podle jiné charakteristiky je výchovná činnost uvědomělá tehdy, »jestliže se na formování člověka působí s vědomím dalekosáhlých společenských důsledků každého výchovného zásahu« (str. 72).

Kapitola IV, nazvaná Otázky průběhu výchovného procesu, se dotýká problematiky uvědomělé aktivity, úlohy kolektivu v souvislosti s výchovou této aktivity a zejména problému fází výchovného procesu. I závěr této kapitoly je poněkud překvapující. Kozel píše: »Tak jednotlivec prošel cestu od aktivity víceméně cílevědomé, ale individualistické, k aktivitě uvědomělé, tj. kolektivistické. Výchova tedy vzhledem k dosaženému stupni mravně sociální aktivity svojí funkcí »skončila«. Jedinec se stal subjektem výchovy a může být organizátorem nějaké jiné skupiny, která se má stát kolektivem« (str. 150).

Kapitola V, Moc výchovy, má tři části, které se zabývají vztahem výchovy a ekonomie, výchovy a politiky a vztahem výchovy k životu. Vývoj procesu výchovy

zde rozděluje autor do tří fází, a to podle míry uvědomělosti člověka. První období charakterizuje jako období zvětšující se moci lidí nad přírodou, pro které je charakteristická roztržka mezi výchovnými ideály a procesem, v němž skutečně formoval lidi sám život, »... »roztržka mezi metodami, s nimiž přistupuje k člověku výchova, a metodami, jimiž formuje člověka život« (str. 153). Druhé období je obdobím komunistické výchovy, ve kterém je dosaženo souladu výchovných cílů a metod. Konečně třetí období nastane v budoucnu, »až se uvědomělost stane trvalým rysem celého života. Uplatňování zřetele k plnému rozvoji každého člověka se stane samozřejmostí. Proto výchově zůstane jen funkce vzdělávací« (str. 153).

Studie je zakončena osmnáctistránkovým shrnutím, ve kterém se stručně opakují hlavní myšlenky a závěry jednotlivých kapitol.

Kozlova studie je záslužná svým tematickým zaměřením. Svědčí o velikém úsilí autora přispět k rozvoji pedagogické teorie, a to v oblasti zásadní důležitosti, v oblasti problémů vzájemných vztahů pedagogiky a filosofie. Úkol, který si autor klade v úvodu práce a který byl výše citován, pokládám však za nepřiměřený, a to jak vzhledem k rozsahu, tak vzhledem k povaze studie. Kozel se podle mého soudu spíše pokouší nově analyzovat a strukturovat výchovný proces, a to z pozic marxistické filosofie, a dotýká se zároveň řady dalších problémů, jako např. vztahu výchovy a vzdělání, výchovy »žádoucí životní aktivity« člověka, uvědomělosti a cílevědomosti ve výchově, techniky výchovné práce atd. Závěry, ke kterým dochází, i metody, kterých používá považují však za problematické. Domnívám se, že nejsou výsledkem dostatečně konkrétní analýzy, ale že prováděná analýza pedagogické problematiky z filosofických pozic zůstává na povrchu. Uvažování se pohybuje jednak v rovině abstraktní obecnosti, jednak v rovině bezprostřední konkretizace těchto abstraktně obecných závěrů. Je tomu tak proto, že zde chybí ujasnění hlubokých reálných vnitř-

ních souvislostí koncepčních mezi filosofií člověka, psychologii osobnosti a teorií výchovy a zejména konkrétní analýza základního vztahu pedagogiky a filosofie ve smyslu vnitřní souvislosti obsahové

a metodologické. Zdá se, že se autor, zaujat naléhavostí řešení uvažovaných problémů, o vytvoření těchto nezbytných předpokladů nepokouší.

Dagmar Kodýtková

RAKOUSKÝ PEDAGOGICKÝ ČASOPIS »ERZIEHUNG UND UNTERRICHT«

Nový ročník rakouského pedagogického časopisu »*Erziehung und Unterricht*«, který jako pokračovatel časopisu »*Der Österreichische Schulbote*« vychází v roce 1967 jako ročník 117., je tradičně věnován otázkám teorie i praxe. V jeho redakční radě zasedá řada významných zástupců rakouské pedagogické vědy i učitelské praxe a školské správy.

Teoretické i praktické zaměření časopisu je patrné už v rozdělení obsahu časopisu. Jeho první část tvoří totiž statí řešící spíše teoretické otázky koncepce a plánování (»*Idee und Planung*«), druhou pak pojednání o zkušenostech z realizace teoretických záměrů (»*Gestaltung*«).

Dosavadní sešity ročníku 1967 (seš. 1. a 2.) se v teoretické části zabývají nej důležitějšími úkoly nového učitelského vzdělání na pedagogické akademii, a to zvláště z hlediska vzdělavatelů budoucích učitelů, otázkami školního řádu a školní kázně na všeobecně vzdělávací vyšší škole a evropskými školními problémy ve věku automatizace. V praktické části rozebírají autoři např. sociologické a ekonomické aspekty venkovské školy, zvyšování efektivnosti ve vyučování angličtině v hlavní škole, pojetí ochrany přírody jako učiva i jako výchovného cíle v učebních osnovách povinných škol, zkušenosti s částečně programovaným učením, programované učení v USA, otázky prověřování a hodnocení práce žáků při ústních a písemných zkouškách atd.

V 1. sešitu (str. 1—9) nás zajímá stať »*Die wichtigsten Aufgaben der Lehrerbildner an der Pädagogischen Akademie*«, jejíž autor F. Riccabona vychází z nové základny učitelského vzdělání podle rakouského zákona o školské organizaci z 25. 7. 1962.¹⁾

Mezi úkoly učitelů pedagogické akade-

mie zdůrazňuje autor požadavek vytvoření pracovního společenství učitelů a studentů, které by studenty jakožto budoucí učitele vedlo k sebekritice na základě vlastního hledání a rozhodování. Je to nutné proto, že pedagogická teorie není snůškou hotových receptů. Jistě by neškodilo ani u nás zvýšit pozornost k otázce rozvoje schopnosti sebepoznávání budoucích učitelů, protože to je nesporně důležitá podmínka poznávání a výchovy jejich příštích žáků a vytváření ovzduší vzájemné důvěry učitele a žáka, bez níž je výchova nemožná. Na tomto základě a podle opravdového úsilí absolventů čelit vlastním nedostatkům je podle autora možno posuzovat práci akademie, nikoliv z hlediska nesprávné představy, že učitel v prvních letech služby musí být »hotovým učitelem« po všech stránkách. Slova o výchovném vyučování a o výchovné škole se podle autorova mínění často berou

¹⁾ V rubrice »Zprávy« tohoto sešitu (str. 45—49) je zpráva o otevření vídeňské »Pedagogické akademie« počátkem školního roku 1966/67. Zatím zahájila tato akademie činnost pokusně, avšak již od roku 1968/69 má být definitivním vzdělávacím zařízením pro učitele národních škol. Podmínkou pro vstup na akademii je maturita. Dřívější vývoj učitelského vzdělání pro národní školy byl obdobný jako u nás, tj. ve formě učitelských ústavů. Jejich učební plány byly po druhé světové válce doplněny tak, že maturita na učitelském ústavu opravňovala také ke vstupu na vysokou školu. Po uzavření učitelských ústavů byla zřizována múzicko-pedagogická reálná gymnasia a nyní tedy zahajuje činnost pedagogická akademie, která má střední postavení mezi školami vyššími a vysokými.

do úst, aniž by se dostatečně uvažovalo o dosavadních malých výchovných možnostech školy. Jako lze učit počtům jenom počítáním a nikoliv hovorem o matematice, vytvářejí se mravní dispozice mravním jednáním, nikoliv pouze mluvením o mravnosti. Větší výchovné možnosti mohou škole poskytnout třídy s malým počtem žáků (to zatím není možné ani v Rakousku) a více volného prostoru v budovách, aby mohla fungovat různá zařízení pro rozvíjení věkově přiměřené činnosti a společenského života dětí.

I rakouský autor doznává — podobně jako my — že mnoho bylo zanedbáno tím, že řešení sociálně psychologických otázek nebylo v dosavadním učitelském vzdělání zařazováno. Mnozí učitelé nivelelují vědomě i nevědomě svůj postoj k dětem a nevyvozují celkem žádné důsledky ze skutečnosti, že společenství třídy žáků se neskládá pouze z dětí sociálně vyrovnaných, a nesnaží se, aby sociální klima své třídy vyrovnali tak, aby každý našel svůj lidský kontakt, aby se cítil dobře.

Abyste vůbec dalo vybírat mezi uchazeči o učitelské studium, musí být dostatečně velký zájem o učitelské povolání. Tento zájem je kromě jiného podmíněn sociálním postavením učitelovým. Také v Rakousku má být posíleno. Nevhodní uchazeči o učitelské povolání mají být pokud možno rozpoznáni a odmítnuti. Schopnosti intelektuální a dovednosti pro jednání s dětmi se dají ovšem prověřovat snáze než potřebné vlastnosti mravní. Možnost kontroly těchto vlastností se spatřuje v prověřování pracovitosti a trpělivosti studujících učitelství, jakož i jejich úsilí stát se dobrým členem společenství učitelů a studentů akademie.

Status docentů pedagogických akademií v Rakousku není ovšem zatím příliš jasný. Podobně je tomu v Německé spolkové republice. Učitelé pedagogických akademií v Rakousku si budou muset pevný řád teprve vytvořit. Podle autora stati bude záležet na jejich výkonu a na jejich osobních kvalitách, zda se podaří dosáhnout změny veřejného mínění, aby se konečně i pedagogické oblasti dostalo náležitého místa ve společnosti.

Dr. W. Strobach, autor druhého pojednání oddílu »*Idee und Planung*« v 1. seš.

roč. 1967 [str. 10—17], ve svém pojednání »*Schulordnung und Schulkdisziplin an der allgemeinbildenden höheren Schule*« vyzývá z dotazníkové akce, konané na jaře r. 1966 mezi 128 vídeňskými maturanty, kteří se rozhodovali pro učitelské studium, že strach z možných kázeňských potíží ve školní třídě by mohl být jedním z nejzávažnějších důvodů pro eventuální volbu jiného povolání. Tato skutečnost může být podle mínění autorova výstražným znamením, že autorita učitelova klesla. Částečnou vinu na tomto vývoji přičítá autor v souladu s jednou akcí v Hamburku »všeobecnému pedagogickému pokrytectví«, které prý spočívá v tom, že se tresty udělují spíše »praeter legem«. Proto prý očekávají někteří učitelé posílení své autority od školního řádu zakotveného v zákoně. Autor pojednává pak o možnostech nového školního řádu, který má být součástí školního a vyučovacího zákona, a to celkem ve shodě s našim stanoviskem, že totiž pouhý řád nemůže účinně podporovat autoritu učitele, který si nedovede ve třídě získat respekt. Zdůrazňuje zároveň, že v době, kdy se v každém hospodářském podniku mluví o partnerství všech příslušníků podniku, kdy model »představený — podřízený« ustupuje stále více představě »vedoucí — spolupracovník«, jeví se předpisy pro žáky ve formě paragrafů jako nečasové. Hemží-li se řád samými zákazy, může žák pokládat za dovolené, co není výslovně zakázáno. Jestliže např. jeden paragraf řádu mluví o tom, že »opuštění pracovní místnosti při vyučování je žákům dovoleno jenom se svolením učitelovým«, nemuselo by se to podle představ žáků vztahovat např. na »tělocvičnu«, která v jejich očích nemusí být »pracovní místností«.

Ukazuje se, že forma předpisů pro každý konkrétní případ je neuskutečnitelná a neúčelná. V budoucím školním řádu by měl být podle autora po úvodu o vzdělávacím a výchovném cíli školy paragraf o chování žáka jakožto osoby, která za sebe odpovídá. V něm by mohlo být stanoveno, že jednotlivý učitel, učitelský sbor a ředitel mohou vůči žákovi užít různých opatření, nevyhovuje-li jeho chování vzdělávacímu a výchovnému cíli školy, aby ho takto přivedli k lepšímu

plnění řádu potřebného pro školní práci a k většímu ohledu na spolužáky a učitele. Přitom by se měly vyloučit všechny tvrdosti, především tělesné trestání a nesmyslné písemné tresty (opisování), které by mohly být rodiči a žáky právem považovány za nevhodné a pokořující. Má-li být trest účinný, má jej žák pokládat za oprávněný prostředek nápravy.

Kromě toho může být ovšem zpracován disciplinární řád, neboť proti těžkým proviněním žáků musí být i v budoucnosti disciplinární tresty až po vyloučení žáka ze školy. To je ovšem právníká oblast trestního zákonodárství školního, která musí být zřetelně oddělena od pedagogické oblasti výchovného trestu. U školou povinných dětí, dopustil-li se deliktu, jako je např. krádež, by však měla mít škola volbu, zda z toho učiní případ disciplinární nebo zda použije výchovných opatření. Disciplinárně by se postupovalo v případě nezdaru všech výchovných opatření.

Autor doporučuje spíše cestu pozitivní formy poučení o zachovávaní pravidel vzájemného styku a jako příklad uvádí kursy dobrého chování prof. Elmayera pro žactvo vídeňských všeobecně vzdělávacích vyšších škol. Podobně by se mohla stát všeobecně uznávaným školním řádem »Knížka dobrého školního chování«, schválená spolkovým ministerstvem vyučování, která by pomohla učitelům i rodičům a prospěla by více demokratizaci školy než právní řád pro žáky ve formě paragrafů.

V 2. sešitu ročníku 1967 se vztahuje na teoretickou oblast stať s názvem »*Europäische Schulprobleme im Zeitalter der Automatisierung*«, kterou napsal dr. H. Nowotny (str. 73—91). Autor poukazuje na známou skutečnost, že použitím strojů klesá počet pracovníků v technicky vyspělých zemích v primárním sektoru (zemědělství, lesnictví, rybolov atd.), v sekundárním sektoru (průmysl, hornictví, stavebnictví) sice ještě počet pracovníků ve většině evropských zemí roste, ale šířením automatizace bude klesat (už nyní klesá v Anglii a v USA), v terciárním sektoru (poskytování služeb ve formě obchodu, dopravy, opravářství, peněžnictví, vychovatelství, zdravotnictví, pohostinství, cestování, zpravodajství atd.) vykazuje po-

čet pracovníků většinou vzestup. V USA patří už více než polovina všech pracovníků do terciárního sektoru.

Tento vývoj vede ke zvyšování požadavků na vzdělání a škola začíná hrát daleko větší ekonomickou roli než v minulosti. O vyšší vzdělání se zaměřením k povoláním technickým a správním bude usilovat stále více lidí, i když zatím je možno na některých místech v Evropě zjistit jakési dočasné ulpívání na statických, tříděně zabarvených představách o společenských stupních, které jen zvolna ustupuje novým hodnotícím normám »pluralistické« společnosti.

Při rychlém vývoji profesionálních specializací je však nutno ve vyšším vzdělání vycházet ze vzdělání všeobecného, protože změny specializací nelze na dlouhou dobu předvídat. Tento požadavek byl vyjádřen i na 5. konferenci evropských ministrů vyučování ve Vídni v roce 1965 např. ústy rakouského spolkového ministra dr. T. Piffla-Perčeviče: »Zprostředkovat všeobecné vzdělání je dnes úkolem vyšší školy, úkolem, který může být sotva splněn později na vysoké škole, neboť ta se musí věnovat speciálnějším oblastem výzkumu.«

Autor se pak zabývá dvěma skupinami evropských pokusů v organizování vyššího vzdělání. V první skupině, k níž řadí např. Rakousko, NSR, Finsko, Luxemburg, Holandsko a Švýcarsko, se zavádí dělení žáků podle jejich schopností a sklonů do dvou nebo několika většinou i místem oddělených školních typů, ve druhé, která zahrnuje např. Belgie, Francii, Itálii a severské státy, se žáci dělí do výkonnostních skupin uvnitř téže školní budovy jednoho typu (např. italská scuola media statale nebo švédská grundskola) nebo několika typů (např. ve Francii lycée, collège v rámci tzv. cycle d'observation et d'orientation) v jedné budově a pod jedním vedením. Je důležité, že všechny tyto školní pokusy — mimo Francii, Itálii a Švédsko jsou uvedené reformy ještě ve stadiu pokusu — mají dát odpověď na stejnou otázku: jak vyřešit zvýšenou potřebu vysoké kvalifikovaných pracovníků. V pojednání je v této souvislosti citován také švédský pedagog Torsten Husén, jehož práce je známá i u nás (srv. např. Mařanův český překlad z angličtiny s názvem

»Problémy diferenciacie ve švédském povinném školství«, SPN, Praha 1967).

Ve statí jsou potom rozebírány dva modely, které umožňují diferencovanou přípravu pracovníků s vyšším vzděláním. Je to jednak *model severorýnsko-vestfálský* a *model francouzský*.

V *německém modelu severorýnsko-vestfálském* vyzdvihuje autor myšlenku tak zvaných nástavbových gymnasií, která umožňují vysokoškolské vzdělání i těm žákům, kteří se pomaleji vyvíjejí nebo kteří z různých důvodů volili původně jinou cestu vzdělání. Těm, kteří nemají vhodné předpoklady pro další studium, poskytuje tento systém příležitost vstupu do povolání na základě desetiletého školního vzdělání, tj. s tak zvanou střední zralostí, nebo pokračování studia na odborně zaměřených gymnasiích tříletých nebo čtyřletých, jejichž absolvování opravňuje ovšem také ke vstupu na školy vysoké, a to ekonomické, sociální, pedagogické, technické, jakož i na školy uměleckého zaměření pro učitelství tohoto oboru na gymnasiích.

Model francouzský zajímá autora rovněž z hlediska diferencování různých skupin podle nadání. V tomto modelu je doba rozhodování o dalším studiu nebo povolání dána devátou školní třídou (na konci prvního cyklu). Od tohoto školního stupně jsou žáci připravováni buď pro vysokou školu, a to jednak školním typem klasickým, jednak moderním jazykovým, jednak technickým, nebo pro povolání, a to střední školou, která k vysoké škole nevede.

Na *rakouském modelu* je podle autora patrné, že rakouský zákon o školské organizaci z roku 1962 dává školské správě do rukou mnoho organizačních možností, aby zvládl očekávaný příliv na vyšší školy a vytvořila mosty a přechody k tomuto vyššímu vzdělání s využitím pedagogicko-psychologické poradenské služby. Jako podnět k uskutečňování těchto idejí uvádí autor velkoryse provedený školní pokus v Kanadě (v provincii Quebec), který se stal známým pod označením »Cités des Jeunes«. Převezeno na rakouské poměry by to znamenalo, že by ve vzájemné blízkosti byly vedle škol národních a hlavních budovány školy vyšší, a to vyšší škola všeobecně vzdělávací,

obchodní akademie, obchodní škola a technické učiliště s různými odbornými směry. Všechny školy by měly svého vlastního ředitele a učitelský sbor, avšak jednotlivé učitelské sbory by po pedagogické stránce spolupracovaly a byly by podporovány poradenskými orgány školské psychologické služby. Všem školám společná by byla zařízení pro tělesnou a uměleckou výchovu. Podle autora jsou pokusy tohoto druhu proveditelné i v Rakousku (uvádí např. Floridsdorf, Steyer a St. Pölten), i když se mohou vyskytnout potíže v organizaci spolupráce.

Rakouský zákon o školské organizaci z roku 1962 je v závěru statí charakterizován jako vhodný prostředek, který má všem žákům umožnit získání vyššího vzdělání a přestup z jednoho typu školy na druhý.

Pro informaci je vhodné zmínit se i o některých statích té části časopisu »*Erziehung und Unterricht*«, která je označena nadpisem »*Gestaltung*« a je věnována realizaci teoretických plánů, tedy spíše praxi.

V 1. sešitě z roku 1967 zaujme např. pojednání, jehož autorem je dr. F. Deimbacher [»*Soziologische und ökonomische Aspekte zur Verteidigung der Landschule*«, str. 18—27]. Autor v něm reaguje na některé námitky proti rušení ménětridních venkovských škol a celkem přesvědčivě dokazuje, že na plně organizované škole se žáci mohou více rozvíjet podle svého nadání, že specifčnost venkovských škol se mění a bude se měnit vlivem měnícího se sociálního složení vesnice, neboť v ní mají domov nejen rolníci, nýbrž i lidé z mnoha jiných povolání, kteří všichni stále více chtějí užívat technických, společenských i jiných forem kultury jako obyvatelé měst. Svěrázný charakter venkova mizí také vlivem technizace a racionalizace zemědělského podnikání, v němž ubývá malých podniků s výměrou pozemků pod 5 ha a nyní už i pod 10 ha a narůstá počet rodinných podniků mezi 10—20 ha. Přibývá i družstevních podniků.

Celkem ve shodě s Deimbacherovým stanoviskem se vyjadřuje i dr. Schmidberger v témž čísle (str. 27—31) v článku »*Landwirtschaft und Schule*«.

Článek »*Leistungssteigerung im En-*

gllschunterricht an der Hauptschule», který napsal K. Hirschbold (str. 32—36 1. čísla), představuje vlastně zprávu o soutěži v osvojování anglické slovní zásoby. Praktickým otázkám je v němž sešitě věnován i článek K. Friedricha (*»Naturschutz als Unterrichtsstoff und Erziehungsziel im Lehrplan der Pflichtschulen*», str. 36—40) a W. Kinzela (článek *»Domino*», str. 40—42, který se týká ručních prací).

V 2. čísle sděluje v praktické části časopisu (v rubrice *»Gestaltung*») dr. K. Pernt své zkušenosti s částečně programovaným vyučováním (*»Erfahrungen mit dem teilweise Programmierten Unterricht*», str. 92—96) ve fyzice a v chemii. Část vyučovací hodiny, ve které žáci u něho pracují podle programu, zaujímá přibližně 10—15 minut. Vlastní práci žáků podle krátkého programu (šlo o program lineární podle Skinnera) předcházela skupinová práce žáků podle pracovních listů s třemi rubrikami (pokus — pozorování — poznatek). Při pokusu zaznamenávali žáci svá pozorování do příslušného sloupce. Po skupinové práci následoval ve vyučovací hodině pohovor o práci. Práce s programem byla zahájena po zapracování žáků do práce skupinové. Část práce podle programu byla uložena jako práce domácí, a to s poznámkou, že bez ní nelze porozumět obsahu dalšího učebního kroku. Programy obsahovaly také opakování a shrnutí učiva. Osvědčovala se sešitková forma programů.

Další stať tohoto čísla věnuje dr. Ingeborg Pillatová programování v USA (*»Der Programmierte Unterricht in den USA*», str. 96—100). Autorka uvádí, že ani v USA nepokročilo programování příliš nad pokusné stadium. Podle jejího sdělení zaujímá tam programování 20 % celé výuky, ovšem rozsah používání programů je v jednotlivých předmětech různý. Programy jsou zařazovány do výuky hlavně od 7. do 9. školního roku. Kvalita programů nabízených obchodem má ještě mnoho nedostatků, málo vhodné jsou ně-

které programy např. k individualizování výuky, což je vlastně jedním z hlavních úkolů programování. Nejlepší zkušenosti byly podle autorky získány tam, kde byly programovány menší tematické celky a kde tyto krátké programy byly na určitých místech zařazovány do tradiční výuky.

Pro nás je zajímavý autorčin názor na možnosti programování v Rakousku. Mezi nimi se uvádí diferencování výuky v tom smyslu, že nadaní žáci by mohli být dobrými programy ve třídě lépe zaměstnáni a že jiným žákům by zase programy mohly pomoci při odstraňování potíží. Zpracovávání programů by mohlo být také účinným prvkem učitelského vzdělávání, a to tak, že by obracelo pozornost budoucích učitelů na procesy vlastního učení dětí.

Převážně praktický charakter mají stati o prověřování a hodnocení práce žáků (F. Berghuber, *»Beurteilung und Verbesserung des Aufsatzes*», str. 101—106, dr. W. Luderer, *»Die Gleichwertigkeit der mündlichen Prüfung*», str. 107—111, R. Strecha, *»Zur Problematik schriftlicher und mündlicher Prüfungen*», str. 111—118) a článek o výchovné hodnotě výměny alb (dr. D. Thurnherr, *»Zum erzieherischen Wert des Albentausches*», str. 118—122).

Ke kladům rakouského časopisu *»Erziehung und Unterricht* patří zvláštní příloha s názvem *»Heilpädagogik*». Ve 2. čísle časopisu z roku 1967 rozebírá v této příloze prof. dr. H. Asperger typ učitele zvláštní školy (*»Das Bild des Sonderschullehrers*», str. 2—8) a F. Stockhammer zde píše o problematice devátého školního roku všeobecné zvláštní školy (*»Die Problematik des neunten Schuljahres der Allgemeinen Sonderschule*», str. 8—9).

Hodnotu časopisu zvyšuje jeho rozsáhlá recenzní část, věnovaná pedagogickým pracím z různých zemí, a informace z národního hospodářství.

Bohumil Kasl

Autor publikace je nejprřednějším západoněmeckým pedagogem. Jeho životní pedagogické dílo, ať již je ideově hodnotíme jakkoliv, je velmi rozsáhlé. Během svého života se zabýval mnoha pedagogickými problémy [známé jsou např. jeho práce o pracovní škole, psychologii mládeže, filosofii výchovy]. V poslední uvedené práci autor syntetizuje ze své bohaté vědecké zkušenosti obecná poučení pro pedagogickou teorii i praxi.

Jak naznačuje již název práce, dochází autor k poznání, že ve výchově, která je činností směřující k určitému cíli, vychází vždy něco jinak, než jsme chtěli, a že každé nové opatření nebo postup přináší své klady i zápory. Tuto skutečnost dokládá mnoha příklady z historie pedagogických reforem, rozebírá klady i zápory různých stylů pedagogické práce. Vyvozuje pak, že ve výchově nelze určovat zcela obecná pravidla. Podle Sprangera je tomu tak proto, že výchova je velmi složitá činnost, v níž nelze nikdy postihnout všechny faktory a proměnné, tím spíše, že předmětem i subjektem výchovy je osobnost člověka. Pravá výchova má směřovat k uvědomělému vlastnímu rozhodování člověka, k jeho sebevýchově. Oprávněnost své myšlenky o nepostižitelnosti skutečné duševní tváře člověka zdůvodňuje však Spranger způsobem pro marxistu nepřijatelným. (Předpokládá existenci vědomí nezávislé na prostoru, času i místě, přiklání se k myšlence Aristotelově a starých Číňanů o »vlastní zákonitosti, určující vývoj každého jedince« a hlásí se otevřeně k metafyzice.)

Přes toto své základní idealistické stanovisko má Spranger některé myšlenky pozoruhodně odhalující dialektiku a rozpornost výchovných jevů. Ukazuje např. na rozpornost motivů jednání, na problém určení správné diagnózy vývoje jedince, na bezprostřední nepostižitelnost pedagogic-

kých účinků, na polaritu chovance a vychovatele ve výchovném procesu, na nepředvídanost vlivů okolí, na zpětné působení výchovy na vychovatele. Jeho závěr, že i při relativně dobré výchově (rozumí se dodržování výchovných pravidel) mohou být výsledky špatné a i při špatné výchově dobré, není sice pro pedagogiku jako vědu lichotivý, ale těžko lze popřít jeho pravdivost. Záruku úspěšné výchovy spatřuje proto Spranger jen v sebevýchově. Okrajově se Spranger zamýšlí i nad pedagogikou jako vědou. Vyvrací názory, že vychovatelství je vlastně psychotechnikou, a neztotožňuje se ani s názorem, že je to umění. Obě teorie podle něho zapominají, že vychovatel pracuje s živým člověkem, který je také subjektem výchovy. Výchova není jen pěstování ani napomáhání vývoji (zde člověk jen reguluje), ale není ani prostou socializací. Ve vychovatelské činnosti je ustavičný rozpor v tom, že jednak má vychovatel respektovat požadavky společnosti, ale zároveň také napomáhat jejímu dalšímu vývoji. Vychovatel je proto vždy kritikem doby a součástí pedagogiky je i boj o ideály výchovy. I když normy vychovatel nedekretuje (určují se podle vývoje lidstva a na jejich vytváření spolupůsobí celá společnost), zaujímá k společenskému životu postoj. Pro celé autorovo dílo je charakteristická definice výchovy, kterou uvádí v závěru své práce (str. 128):

»Výchova je vědomé regulativní působení na duševní regulátory tvořící se v mladém člověku. Ty mu nemohou být vštípeny, ale jen osvobozeny od rušivých vlivů a posilovány. Každé uvedení k sebevládě je totožné s konsolidací nejvyššího „já“ (Selbst), jež má své kořeny v metafyzice.«

Směs pozoruhodných a bludných myšlenek nás nemusí odrazovat od studia této knížky. Poučné je pro nás varování před normativismem a dogmatismem ve výcho-

vě, orientace výchovy k sebevýchově člověka, postřehy z dialektiky výchovy a myš-

lenka o progresivní úloze výchovy ve společenském vývoji.

Ladislav Hintnaus

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

Zkratky:

SPKK = Státní pedagogická knihovna Komenského, Praha 1, Mikulandská 5, SPK = Státní pedagogická knihovna, Brno, Solniční 12, S1PK = Slovenská pedagogická knižnica, Bratislava, Klariská 5, UK = Universitní knihovna, Praha 1, Klementinum. UK Brat. = Univerzitná knižnica, Bratislava, Michalská 1.

ČSSR

HUSĚN, Torsten: Problémy diferenciace ve švédském povinném školství. Z angl. orig. přel. Stanislav Mařan. Praha, SPN 1967. 77 s. SPKK I-22646

Moderní pojetí základního všeobecného vzdělání. Referáty a příspěvky přednesené v sekcích semináře konaného ve dnech 22.—25. března 1966 v Praze. Praha, VÚP 1966. Sv. 1—6.

SPKK III-16540/1—6

PŘADKA, Milan: Kybernetika a pedagogika, Brno, Univ. J. E. Purkyně 1966. 123 s. SPKK III-16640

Sborník Pedagogické fakulty v Plzni. Pedagogika. Praha, SPN 1966 — Sv. 6. 1966. 173 s. SPKK II-43750/6

Sborník prací Pedagogické fakulty Univ. J. E. Purkyně v Brně. Pedagogika — psychologie. Brno, UJEP 1966 — Sv. 5. Za těsnější spojení školy se životem. 1966. 102 s. SPKK II-52598/5

ŠVAJČER, Viliam: Skupinové vyučovanie. Ze srbochorv. orig. prel. Darina Šimkovicová. Bratislava, SPN 1966. 239 s.

SPKK II-58966

TAXOVÁ, Jiřina: Výchovné problémy dětských domovů. Praha, SPN 1967. 151 s. SPKK II-58980

SSSR

Formirovanije mirovozzrenija učasščichsja vos'miletnej školy v processe obučenija i truda. Pod red. E. I. Monoszona. Moskva, Prosveščenie 1966. 254 s.

SPKK II-58253

SPK 44859

CHLUP, Otokar: Izbrannye pedagogičeskie sočinenija. Moskva, Prosveščenie 1966. 198 s. SPKK II-58520

SPK 44907

Pedagogičeskaja enciklopedija. Glav. red. I. A. Kaľrov. Moskva, Sovetskaja enciklopedija 1964 — Tom 3. N — Sm. 879 s.

SPKK III-13891/3

SPK N-7498

Vozrastnyje vozmožnosti usvojenija znanij. (Mladšie klassy školy). Pod. red. D. B. El konina i V. V. Davydova. Moskva, Prosveščenie 1966. 441 s.

SPKK II-58256

SPK 44865

Hana Vonková

PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO PEDAGOGICKÉ VĚDY ROČNÍK XVII, ČÍSLO 6, 1967

Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v ACADEMIA, nakladatelství ČSAV, Vodičkova 40, Praha 1 — Nové Město — dod. p. 1. Řídí univ. prof. dr. Karel Galla s redakční radou. Redakce: Praha 1 — Nové Město, Mikulandská 5, telefon 230951. Časopis vychází šestkrát ročně. Cena výtisku 5 Kčs, předplatné na celý ročník 30 Kčs. US\$ 5.—, £Stg 1,15,9. Tiskne tiskárna Rudé právo, vydavatelství ÚV KSC, Brno, nám. Rudé armády 13. Rozšiřuje Poštovní novinová služba, objednávky a předplatné přijímá každá pošta i doručovatel. Objednávky do zahraničí vyřizuje PNS — ústřední expedice tisku, odd. vývoz tisku, Jindřišská 14, Praha 1. Číslo vyšlo v prosinci 1967 A-11*72071

© Academia, nakladatelství Československé akademie věd, 1967.